

This is the **published version** of the article:

Olmos Rueda, Patricia; Mas Torelló, Óscar; Salvà Mut, Francesca. «Perfiles de desconexión educativa : una aproximación multidimensional en la formación profesional básica». Revista de Educacion, Vol. 2020 Núm. 389 (2020), p. 69-94.
DOI 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/237642>

under the terms of the  **CC BY** COPYRIGHT license

Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica

Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic Vocational Education and Training

Patricia Olmos Rueda
Óscar Mas Torelló
Francesca Salvà Mut



Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica¹

Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic Vocational Education and Training

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455

Patricia Olmos Rueda

Óscar Mas Torelló

Universitat Autònoma de Barcelona

Francesca Salvà Mut

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El abandono escolar prematuro es uno de los indicadores educativos que más preocupa por su impacto en los procesos educativos y de transición de los jóvenes. Éstos llevan implícito la necesidad de participación y compromiso activos en contextos educativos y laborales. El desarrollo de la formación profesional se considera estratégico para disminuir las tasas de abandono y para mejorar estos procesos educativos y de transición. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar, en el marco del constructo multidimensional del student engagement y, específicamente, de los perfiles de desconexión de los estudiantes, sobre cómo los perfiles de abandono de los jóvenes que participan en programas catalanes de formación profesional básica podrían afectar a sus procesos educativos y de transición. Como técnica de recopilación de datos se diseñó un cuestionario, integrado por cuatro dimensiones una para recopilar datos personales y educativos y tres para recopilar datos basados en el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los estudiantes, que se pasó

⁽¹⁾ Este artículo es parte de los resultados de: "Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional del Sistema educativo de nivel 1 y 2" (Referencia EDU2013-42854-R), proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y la Fundación para el Desarrollo Regional Europeo.

a una muestra de 277 jóvenes participantes en alguno de los 24 programas PFI de 14 centros de Barcelona y su provincia. El análisis descriptivo e inferencial de las dimensiones y de los factores educativos y variables sociodemográficas que resultan significativas en relación con los perfiles de desconexión en el marco de los programas PFI del perfil de estos jóvenes identifica principalmente dos tipos de perfiles. Los conductualmente desconectados (en chicos) y los cognitiva y emocionalmente desconectados (en jóvenes inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico). A pesar de estos factores de riesgo, también se identifican factores positivos. Estos resultados nos aproximan a los problemas vinculados al abandono. Conocer cómo los jóvenes reportan su desconexión en las tres dimensiones del student engagement puede ayudar a predecir su riesgo de abandono e identificar qué dificultades podrían tener para enfrentar procesos educativos y de transición exitosos.

Palabras clave: abandono de estudios, participación de los estudiantes, formación profesional, jóvenes sin cualificación, transición.

Abstract

Early school dropout is one of the most concerning educational indicators, exerting a large negative impact on young people's educational and transitional outcomes. The needs of young people include active engagement and participation in both educational and work settings. Refinement and expansion of vocational education/training is considered an important strategy for decreasing dropout rates and, as well, improving young people's educational and transitional processes. The current work aims to delineate how the dropout profiles of young people involved in Catalan basic vocational education and training programmes might negatively impact their educational and transitional prospects. The approach taken is within the multidimensional construct of student engagement theory and, specifically, from disengaged students' profiles. A questionnaire, integrating four dimensions – one involving collecting personal and educational data and three that collected data based on the students' behavioural, cognitive and emotional engagement – was designed as a data collection technique. It was given to a sample of 277 youths who were involved in some of the 24 basic VET programmes that ran in 14 centres of Barcelona and its surrounding regions. The descriptive and inferential analysis of the engagement dimensions, educational factors, and sociodemographic variables – which become more significant in relation to disengagement profiles within the framework of the basic VET programmes of these young people's profile – show a group of youngsters who agree with the behaviourally disengaged profile (in males) and cognitively and emotionally disengaged profile (in youth from immigrant conditions and from lower socioeconomic status). Despite these risk factors, there also are positive ones. Indeed, these results bring us closer to the problems related to students' dropout. Knowing that young people report disengagement on the three engagement dimensions can help predict young people's risk of dropping out

and identify which difficulties they could have to meet successful educational and transitional processes.

Keywords: dropout, student participation, vocational training, unqualified young people, transition

Introducción

El estudio de la Formación Profesional (FP) en España en la población joven entre 18 y 24 años muestra un alto porcentaje de este grupo demográfico con insuficiente nivel de estudios (que culminan en el nivel medio de educación; MECD, 2015). Estos datos son críticos; se relacionan no sólo con las tasas de abandono escolar temprano sino también con el riesgo de abandono, además de los difíciles procesos educativos y de transición a los que se enfrenta la población de jóvenes a partir de entonces (dada la naturaleza longitudinal y permanente de las transiciones) (Azorín, 2019; Moreno Mínguez, 2019).

En este trabajo, es preciso definir abandono escolar temprano (AET) y deserción escolar. De acuerdo con las definiciones que la Unión Europea (European Commission, 2015, p. 6) y Cedefop (2016, p. 31) ofrecen, mientras que el AET se entiende como el porcentaje de jóvenes (entre 18 y 24 años) que han realizado únicamente estudios secundarios obligatorios y no se encuentran cursando estudios, ya sean reglados o no reglados, por deserción escolar se entiende la interrupción de un programa formativo. En nuestro contexto de referencia, el índice de AET es uno de los más altos de Europa, aunque ha mejorado en los últimos años. De acuerdo con las última cifras Eurostat (Eurostat, 2020), en 2019, el índice de AET en España era del 17,2%, uno de los más altos de Europa (mientras que en el contexto español era de los más bajos de la última década).

Nuestra preocupación sobre esta situación viene dada por los principales efectos que el abandono escolar temprano conlleva: a) Su impacto en la sociedad y en la economía a largo plazo (Biemans, Mariën, Fleur, Beliaeva, & Harbers, 2019; European Commission, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017) y b) el impacto negativo que el AET y la deserción escolar tienen en la educación de este grupo de jóvenes y en sus transiciones al mundo del trabajo (Azorín, 2019).

Las transiciones de los jóvenes se definen como procesos que se extienden hasta la edad adulta en los que, en interacción con el propio contexto –familia, escuela, grupo de iguales y comunidad–, se definen, por un lado, la identidad, los valores y las trayectorias personales (Reschly & Christenson, 2019) y por otro, hitos como la finalización de los estudios o el acceso al trabajo (Moreno Mínguez, 2019). Transiciones exitosas implican: a) Adaptaciones de los procesos en los contextos educativos/laborales (Archambault, Janosz, Goulet, Dupéré, & Gilbert-Blanchard, 2019; Fredricks, Ye, Wang, & Brauer, 2019) y, b) Participación y compromiso activos de los jóvenes en esos contextos; que hace possible la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades y valores (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019).

Sin embargo, muchas de las consecuencias del AET –altas tasas de desempleo (MECD, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017; Salvà-Mut, Tomás-Vanrell, & Quintana-Murci, 2016); elevado número de jóvenes que ni estudian ni trabajan (Alegre, Casado, Sanz, & Todeschini, 2015; Salvà-Mut, Tugores-Ques, & Quintana-Murci, 2018); dificultades para acceder al mercado de trabajo; baja autoestima, escaso bienestar emocional y riesgo de problemas de salud y trastornos psicológicos (Archambault et al., 2019; Gerhartz-Reiter, 2017; Serrano, Soler, & Hernández, 2013); riesgo de exclusión social (Cedefop, 2016; European Commission, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017; Moreno Mínguez, 2019) impactan negativamente en los procesos educativos y de transición de los jóvenes (impidiendo su participación y compromiso activos en contextos educativos y laborales).

El compromiso del alumnado (de aquí en adelante, *student engagement*) es un constructo multidimensional y un proceso maleable que considera tres dimensiones diferenciadas, pero interrelacionadas, que evolucionan con el tiempo: 1) Dimensión *comportamental*, focalizada en la participación del alumnado en la educación; 2) Dimensión *emocional*, focalizada en las reacciones emocionales del alumnado hacia profesorado, grupo de iguales y escuela; 3) Dimensión *cognitiva*, focalizada en las expectativas educativas y académicas del alumnado (Archambault et al. 2019; Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Ryan, North, & Ferguson, 2019).

Cada una de estas dimensiones identifica una serie de factores que juegan un papel importante en las transiciones de los jóvenes (Taylor & Parsons, 2011; Trowler, 2010; Veiga et al., 2012; Willms, 2003): participación en los procesos de aprendizaje, asistencia al centro educativo,

participación en actividades escolares, reacciones positivas o negativas de los estudiantes en clase y en el centro educativo, relaciones con el profesorado, grupo de iguales, familia y centro educativo, aprendizaje autorregulado, autopercepción, etc. Todos estos aspectos devienen un marco teórico potencial para la investigación actual, permitiendo una mejor comprensión de cómo los perfiles de abandono impactan en las transiciones de los jóvenes, con una baja cualificación, hacia el mundo del trabajo y la sociedad en general. Esta consideración es importante debido a su potencial para abordar los problemas relacionados con el AET y la finalización de los estudios, la falta de interés y de motivación entre el alumnado, o su bienestar emocional y sus resultados a corto y largo plazo, por citar algunos ejemplos (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Reschly & Christenson, 2019).

En el marco de la teoría del student engagement, la desconexión (entendida como “más que la ausencia de compromiso, sino también la presencia de procesos y estados desadaptativos”; Fredricks et al., 2019, p. 32) nos acerca a los problemas relacionados con el abandono y/o deserción escolar. Conocer cómo los jóvenes desconectan en las tres dimensiones del fenómeno puede ayudar a predecir su riesgo de abandono y, además, identificar qué dificultades encuentran para alcanzar procesos educativos y de transición exitosos (que algunos estudios vinculan, principalmente, a la participación, la adaptación y los procesos de toma de decisiones (Archambault et al., 2019; Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Fredricks et al., 2019), todos componentes cruciales en las transiciones).

Fredricks et al. (2019) identificaron tres perfiles de desconexión de los estudiantes: 1) estudiantes desconectados emocionalmente, 2) estudiantes desconectados conductualmente y, 3) estudiantes desconectados cognitiva y emocionalmente. Cada uno de estos perfiles identifica una serie de factores relacionados con el alumnado. El primero identifica a estudiantes aburridos, desinteresados por el aprendizaje y con una evidente falta de apoyo relacional debido a un estado de salud mental inestable (trastornos psicológicos manifestados en desafección emocional como tristeza, ansiedad, frustración, etc.). Por lo tanto, los estudiantes emocionalmente desconectados tienden a experimentar dificultades para desarrollar conexiones con las personas adultas y su grupo de iguales en los contextos educativos (lo que los lleva a problemas para establecer relaciones, adaptarse a los entornos de aprendizaje y tomar decisiones educativas apropiadas). El segundo identifica estudiantes con conductas

disruptivas, una baja motivación y falta de conexión interpersonal. Por lo tanto, estudiantes emocionalmente desconectados tienden a tener dificultades de atención y asistencia regular a los contextos escolares. Exhiben un comportamiento disruptivo que, a menudo, se combina con una baja participación y una escasa valoración y falta de identificación con la cultura escolar. Esto va de la mano con las dificultades de adaptación en los contextos de aprendizaje. El último perfil identifica a estudiantes que se caracterizan por el mismo perfil de estudiantes emocionalmente desconectados, con un bajo rendimiento académico y bajas expectativas educativas que aumentan el riesgo de abandono.

En todos estos perfiles, la desconexión adopta muchas formas (falta de participación, falta de motivación y de esfuerzo, conductas disruptivas, desafección, abandono, fracaso académico, etc.) que impactan en las transiciones educativas y laborales de los jóvenes. Pero vale la pena resaltar, como sugieren Fredricks, Reschly y Christenson (2019, p. 3), cómo las variables demográficas (por ejemplo, sexo, edad, nivel socioeconómico, etnia o condición de inmigrante) influyen en estos perfiles de desconexión; al hacerlo, proporcionan información sobre el estado de riesgo de este grupo de jóvenes. Los estudios tienden a relacionar, mayoritariamente, la desconexión con el perfil de hombres, jóvenes inmigrantes y jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos. En la misma línea, otros estudios (Moreno Mínguez, 2019) han subrayado cómo estas variables sociodemográficas, que determinan las situaciones personales y familiares de los jóvenes, impactan en sus procesos educativos y de transición (marcados por transiciones fallidas como la deserción y/o el desempleo).

Esta perspectiva teórica del student engagement, y especialmente de los perfiles de desconexión, nos permite describir el perfil de jóvenes en el marco de este trabajo y analizar qué factores podrían estar implicados y ser determinantes para sus procesos educativos y de transición.

Los participantes de este trabajo son jóvenes no cualificados inscritos en programas de formación profesional básica en el contexto catalán –llamados PFI²– y que se caracterizan por haber abandonado el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO). El perfil de este grupo de

⁽²⁾ Los programas PFI son programas no reglados, pero sí regulados por el Departamento de Educación de Cataluña dirigidos a jóvenes de 16 a 21 años que no han completado satisfactoriamente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Generalitat de Catalunya, 2014, 2015, 2017). Sin embargo, desde la implementación de la LOMCE la actual ley educativa en el contexto español desde el curso académico 2014-2015, este itinerario de la FP básica fue introducido y abierto, de forma excepcional, en la ESO a estudiantes a partir de los 15 años de edad (LOMCE, 2013).

jóvenes ha sido descrito por diferentes estudios e investigaciones como el de un grupo heterogéneo caracterizado por un bajo compromiso educativo y, en particular, por un perfil de desconexión comportamental. Las principales razones argüidas se relacionan con anteriores experiencias educativas negativas –principalmente en la etapa de la ESO–, así como con su bajo rendimiento académico como consecuencia de sus problemas de disciplina, falta de hábitos de estudio o falta de motivación, por citar algunos (Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Ritacco & Amores, 2016). Estos factores conducen a una baja autoestima, un negativo autoconcepto, o unas bajas expectativas de logro entre el grupo de jóvenes, así como su rechazo del sistema y de las instituciones educativas (que hace sentirles como fracasados; González & Porto, 2013). Sin embargo, estos estudios no hacen referencia expresa a los factores sociodemográficos como pueden ser el sexo o la edad. De hecho, sólo Alegre et al. (2015) identificaron el impacto educativo positivo de estos programas en jóvenes en el rango de edad de 16-18 años (o con condición de inmigrante o bajo nivel económico, entre otros). La mayoría de los estudios tampoco indican si son factores determinantes con respecto a su situación educativa anterior o actual. Asimismo, estos estudios no determinan si estos factores impactan las transiciones de los jóvenes hacia contextos educativos y laborales. Los programas PFI, que se caracterizan por su doble naturaleza educativa y laboral y por su objetivo de mejorar las oportunidades de acceso a la educación y al trabajo, se convierten en una segunda oportunidad para este grupo de jóvenes, ya que se centran en motivarles a continuar en itinerarios de FP (Fernández-García, García Llamas, & García Pérez, 2019). Algunos estudios, en este campo, coinciden en que estos programas de segunda oportunidad son significativamente efectivos para volver a incorporar a los jóvenes en itinerarios formales de FP. Sin embargo, el impacto que tienen en el aumento de sus perspectivas laborales es algo limitado (Alegre et al., 2015; Zacarés & Llinares, 2006).

Otros estudios (González y Porto, 2013; Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Prieto, 2015) coinciden en que estos programas de FP básica mejoran la percepción que el grupo de jóvenes tiene de los itinerarios formativos, aumentando su disposición para volver a participar en programas de FP. Sin embargo, estos estudios dejan sin respuesta algunas preguntas básicas sobre: por qué tales ganancias no se traducen en un mayor nivel de logro en estos itinerarios de FP; por qué muchos de estos jóvenes permanecen poco convencidos y desinteresados; por qué el impacto en el aumento de

las perspectivas laborales y de las oportunidades laborales de este grupo de jóvenes es limitado.

En este marco de referencia, trabajar en FP para promover los itinerarios formativos de los jóvenes y centrar la atención en aquel grupo que no logra la certificación mínima es estratégico para: 1) reducir la tasa de abandono y la falta de formación entre los jóvenes; 2) alcanzar niveles educativos más altos (Biemans et al., 2019); 3) mejorar las oportunidades de estos jóvenes para acceder al mercado de trabajo.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la importancia de desarrollar investigaciones en este ámbito, este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo los perfiles de deserción podrían afectar los procesos educativos y de transición de los jóvenes no cualificados inscritos en los programas de PFI.

Según la Comisión Europea (2015, p. 6), el AET es, a menudo, el resultado de una combinación de múltiples factores: personales, sociales, económicos, educativos y familiares; todos ellos importantes. Como se puede inferir, el perfil de jóvenes PFI no puede entenderse fuera de una perspectiva multidimensional donde se interrelacionan múltiples factores de transición (Calero, Choi & Waisgrais, 2010; Martínez & Molina, 2017; Olmos, 2014).

Reflexionando sobre esto, es posible suponer que este grupo de jóvenes atesora muchos de los factores apuntados, cuya combinación ha determinado sus experiencias educativas anteriores y actuales. Consecuentemente, podría tener un impacto directo en sus transiciones. Sin embargo, deben formularse algunas preguntas relacionadas con esta hipótesis: ¿Con cuáles de estos factores se identifican? ¿Estos factores realmente impactan en sus experiencias educativas y transiciones anteriores y actuales? Además, si así fuera, ¿qué impacto tendrían estos factores?

Con este objetivo, la teoría del student engagement y los perfiles de desconexión proporcionan múltiples variables, factores e indicadores relacionados con los antecedentes personales de jóvenes, sus resultados académicos y sus itinerarios educativos. Estos lideran la descripción y el análisis de cómo los perfiles de abandono y sus factores relacionados podrían impactar en las elecciones y transiciones de los jóvenes.

Metodología

Este trabajo se aborda desde la perspectiva cuantitativa de la investigación de la que forma parte, que responde a una perspectiva metodológica mixta que incluye elementos tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo.

Se muestran los resultados de las variables descriptivas del perfil del alumnado PFI, que se analizan estadísticamente, en el marco de la construcción multidimensional del student engagement.

Después de una primera descripción de los perfiles de este alumnado, se realiza un análisis que considera los factores sociodemográficos y educativos, en combinación con las variables de las tres dimensiones del student engagement, como determinantes.

Muestra

La muestra se seleccionó de acuerdo con un cálculo probabilístico de datos informados sobre el número total de plazas disponibles en los programas PFI para el año académico 2014-2015 y de acuerdo con una muestra representativa, con un 95% de confianza y un error de muestreo del 5%. El estudio fue integrado por 277 jóvenes que participaron en algunos de los 24 programas PFI, de diferentes especializaciones y familias profesionales, implementados en 14 centros de Barcelona ciudad y sus alrededores (Badalona, Sant Adrià del Besós y Hospitalet de Llobregat), tal y como se presenta en la Tabla 1.

TABLA I. Muestra

Ciudad	Jóvenes		Centros		Programas PFI	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Barcelona ciudad	143	51,6	6	42,9	13	54,2
Badalona	83	30	5	35,7	6	25
Hospitalet de Llobregat	39	14,1	2	14,3	4	16,6
Sant Adrià del Besós	12	4,3	1	7,1	1	4,2
Total	277	100	14	100	24	100

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para la recogida de datos, fue diseñado un cuestionario basado en el constructo multidimensional del student engagement.

El cuestionario constaba de cuatro dimensiones. La primera, la dimensión personal y educativa, que integraba las variables personales, sociales, demográficas, familiares y económicas (edad, sexo, condición de inmigrante, situación familiar, salud, situación económica y laboral, etc.) y las variables académicas relacionadas con los estudios actuales, itinerarios y biografía escolar –véase, repeticiones de cursos anteriores, situación escolar previa, vía de acceso a estudios de FP, razones de la elección de los estudios, intención o razones de abandono, etc. La segunda, la dimensión comportamental, integrando las variables de disciplina y adhesión escolar –patrones de comportamiento disruptivo. La tercera, la dimensión emocional, integrada por las variables relacionadas con el profesorado, el centro educativo, el grupo de iguales y el apoyo familiar. La cuarta dimensión, la cognitiva, integrada por variables relacionadas con el control sobre el trabajo escolar y las expectativas. Todas estas dimensiones fueron analizadas a través de 15 ítems que presentaban diferentes opciones a las que dar respuesta en una escala de 0 (totalmente en desacuerdo) a 3 (totalmente de acuerdo).

El cuestionario fue sometido a validación externa. 14 expertos independientes –10 académicos y 4 profesionales de FP– validaron la importancia y la pertinencia de los ítems del cuestionario de acuerdo con una escala 1 (nada importante/nada pertinente) 4 (muy relevante/muy pertinente). Se analizó la media estadística de los resultados y su fiabilidad interna (alfa de Cronbach), mostrando una fiabilidad alta ($\alpha = 0,86$) y una media significativa tanto de la importancia, como de la pertinencia de los ítems ($M = 3,7$).

La validación interna del cuestionario –la consistencia interna fue medida mediante prueba de fiabilidad– mostró una fiabilidad alta ($\alpha = 0,89$).

El Comité de Ética de la Investigación (CER) de la Universidad de Illes Balears (UIB) autorizó el cuestionario, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de respeto a la dignidad humana, confidencialidad, no discriminación y proporcionalidad entre los riesgos y los beneficios esperados.

Procedimiento y análisis

Después de la autorización y el consentimiento de los centros educativos y de las familias y/o tutores de los participantes menores de edad, se administró el cuestionario a la muestra.

Los datos fueron sometidos a explotación estadística descriptiva e inferencial. El análisis descriptivo (medias y frecuencias) fue de los indicadores más relevantes en cada una de las dimensiones del student engagement. El análisis inferencial (*t-Test para muestras independientes* y *correlación de Pearson*) se realizó entre un grupo de variables consideradas relevantes para comprender los perfiles de abandono escolar y las transiciones. Estas variables están relacionadas con las *dimensiones del student engagement* y con la realidad sociodemográfica (*sexo, condición de inmigrante y situación económica*) y educativa (*intención de abandono, repeticiones y expectativas*) del grupo de jóvenes participantes. El análisis inferencial se focalizó en: 1) dimensiones del engagement y variables sociodemográficas (*sexo, condición de inmigrante y situación económica*) y educativas (*intención de abandono*); 2) variable de intención de abandono y variables sociodemográficas (*sexo, condición de inmigrante y situación económica*) y educativas (*repeticiones*); 3) expectativas del grupo de jóvenes y variables sociodemográficas (*sexo, condición de inmigrante y situación económica*) y educativas (*intención de abandono*).

Descripción de la muestra

Los hombres entre 16 y 17 años fueron el grupo más representativo de este estudio (77,8%). Más del 50% nació en Cataluña (64,4%), el 3,3% nació en otro lugar de España y casi un tercio (32,4%) nació en el extranjero (el 19,1% procedente de América Central y del Sur). El 95,9% vive con sus padres y el 98,1% afirmó no tener hijos. Con respecto a su situación económica, el 60% afirmó no tener dificultades para llegar a fin de mes (o no haberlas tenido), mientras que el 20% afirmó tener dificultades importantes o extremas. En general, los jóvenes de la muestra afirmaron tener buena salud y bienestar, aunque vale la pena señalar que el 18,3% afirmó tener problemas de salud importantes relacionados con la depresión, los trastornos alimentarios, etc. El 28,2% afirmó tener

adicciones relacionadas con el juego, las drogas, o el alcohol, por citar algunos ejemplos.

Las razones que han llevado a los participantes a inscribirse en sus actuales estudios de FP básica son diversas: *“Porque me gusta “* (51%), *“Para mejorar mis condiciones laborales “* (14,4%), *“ Porque me lo recomendó el orientador del centro”* (11%), o el hecho de no poder acceder a otros estudios de FP (9,5%). Otra variable interesante es la intención y las razones de abandono de los estudios actuales. De la muestra, el 80,4% dijo que no tenía intención de dejar los estudios, aunque vale la pena señalar que el 19,6% estaba pensando en ello. Las principales razones fueron personales (39,6%), muchas veces relacionadas con su situación económica.

Por último, centrándonos en su situación educativa previa (como otra variable de antecedentes educativos), nos muestra a un grupo de jóvenes cursando la ESO (82,1%), aunque a nadie le fue particularmente bien en este nivel. Del mismo modo, este grupo de jóvenes confirmó repeticiones (26% en Educación Primaria y 85% en ESO) y expulsiones del instituto (57,9%).

Resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis descriptivo e inferencial de las variables estudiadas en el marco de este trabajo.

Análisis descriptivo de las dimensiones del student engagement

La dimensión comportamental se centra en el análisis de la adhesión escolar y del comportamiento de los jóvenes. En relación con la adhesión escolar ($M = 1,92$; $SD = 0,406$), los indicadores más relevantes fueron *“Me gusta ir al Instituto”* (70,8% estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo) y *“Dedicar tiempo para hacer los deberes”* (aunque el 38,7% estaba de acuerdo, el 32,5% estaba en desacuerdo). Con relación a la variable comportamiento ($M = 2,30$; $SD = 0,252$), los resultados sugieren la presencia de conductas disruptivas tales como *“Molesto en clase a propósito”*, *“Contesto al profesor de forma poco educada”*, *“Utilizo chuletas para copiar en examen”* o *“He faltado a clase sin justificación”*. El 60% de la muestra estaba totalmente de acuerdo con estos ítems.

La dimensión emocional se centra en las relaciones entre este grupo de jóvenes y el profesorado ($M = 2,20$; $SD = 0,49$), el centro educativo ($M = 2,17$; $SD = 0,50$), el grupo de iguales ($M = 2,180$; $SD = 0,50$) y el apoyo familiar ($M = 2,18$; $SD = 0,50$). Los resultados indican que, en general, este grupo de jóvenes tiene una buena percepción de sus relaciones con el profesorado y con sus iguales (aproximadamente el 80% está de acuerdo o en total acuerdo). Por un lado, destacan el interés del profesorado, su honestidad, el trato correcto y la predisposición a escuchar. Por otro lado, valoran la amistad y comunicación con sus iguales. En relación con el centro educativo, alrededor del 80% de la muestra tiene una buena percepción de la seguridad y de las normas establecidas por sus centros (estas últimas se perciben como justas, aunque un 17,1% discrepa). Finalmente, con relación al apoyo familiar, entre el 40% y el 50% percibe que sus progenitores se interesan por sus estudios y esperan que continúen estudiando, ayudándoles cuando lo necesitan. No obstante, es preciso señalar que entre un 12% y un 13% de la muestra discrepa respecto a este indicador.

La dimensión cognitiva se centra en el control que los jóvenes de este estudio perciben sobre el trabajo escolar ($M = 2,19$; $SD = 0,43$) y sus expectativas ($M = 2,14$; $SD = 0,54$). Un 80% está de acuerdo o en total acuerdo con los indicadores relacionados con las futuras oportunidades profesionales y con su interés en seguir estudiando. En general, la muestra tiene la percepción de que se están formando en una ocupación que les gusta y de que estos estudios les ayudarán en su futura carrera profesional, aunque necesitan seguir estudiando para lograr sus objetivos.

Análisis inferencial de las dimensiones del student engagement

El análisis de comparación de medias y el coeficiente de correlación de Pearson, entre las tres dimensiones del student engagement y las variables sociodemográficas (sexo, condición de inmigrante y situación económica) y educativas (intención de abandono), muestran diferencias significativas ($p < 0,05$) así como una correlación estadísticamente significativa en todas las variables analizadas, excepto para la situación económica ($p > 0,05$).

TABLA II. T-Test comparación de medias de las dimensiones del student engagement

Dimensiones/ Variables		Sexo			Condición inmigrante			Intenciones de abandono		
		Media Hom- bres	Media Muje- res	Sig.	Media Sí	Media No	Sig.	Media Sí	Media No	Sig.
Dimensión comporta- mental	Adhesión escolar	1,82	2,05	0,00	1,99	1,83	0,00	1,60	1,94	0,00
	Disciplina	2,25	2,35	0,01	--	--	--	2,04	2,34	0,00
Dimensión emocional	Relación profeso- rado y centro	2,12	2,23	0,00	--	--	--	2,02	2,19	0,00
	Relación con iguales	2,13	2,22	0,01	2,08	2,18	0,00	2,04	2,18	0,00
	Apoyo familiar	--	--	--	2,06	2,25	0,00	2,07	2,21	0,00
Dimensión cognitiva	Control sobre trabajo escolar	2,12	2,32	0,00	--	--	--	2,01	2,20	0,00
	Expecta- tivas	2,05	2,23	0,00	--	--	--	1,97	2,13	0,00

Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra la Tabla 2, la variable *sexo* identifica diferencias significativas en todos los indicadores de las dimensiones analizadas, excepto para el apoyo familiar ($p > 0,05$). Las mujeres muestran una media superior a la de los hombres, que nos lleva a asumir que las mujeres de este estudio presentan un mejor compromiso conductual, emocional y cognitivo. Asimismo, se identifica una correlación débil y significativa entre la variable *sexo* y la dimensión cognitiva ($r = 0,12$, $p = 0,05$).

En relación con la variable *condición de inmigrante*, se identifican diferencias significativas en las dimensiones comportamental –variable adhesión escolar ($p = 0,00$)– y emocional –variables relación con iguales y apoyo familiar ($p = .00$). La condición de inmigrante identifica una

media alta en la variable adhesión escolar y una baja en las variables relación con iguales y apoyo familiar. El coeficiente de correlación de Pearson apoya estos resultados y muestra una correlación débil positiva y negativa entre la variable condición de inmigrante y las dimensiones comportamental ($r = 0,12$, $p = 0,04$) y emocional ($r = -0,18$, $p = 0,00$).

La variable *intención de abandono* también identifica diferencias significativas en todas las variables analizadas ($p = 0,00$). Los jóvenes de la muestra que no tienen intención de abandonar presentan una media superior en todas las variables y/o indicadores. En este sentido, el coeficiente de correlación de Pearson muestra una correlación débil positiva y significativa entre esta variable y todas las dimensiones del student engagement –comportamental ($r = 0,19$, $p = 0,00$), emocional ($r = 0,16$, $p = 0,02$) y cognitiva ($r = 0,18$, $p = 0,00$).

Finalmente, el coeficiente de correlación de Pearson entre las tres dimensiones analizadas muestra una correlación moderada y significativa entre ellas, tal y como muestra la Tabla 3.

TABLA III. Correlación de Pearson entre las dimensiones del student engagement

	Dimensión comportamental	Dimensión emocional	Dimensión cognitiva
Dimensión comportamental	--	--	--
Dimensión emocional	0,31**	--	--
Dimensión cognitiva	0,43**	0,57**	--

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferencial de la variable intención de abandono

La variable *intención de abandono* –entendida como una variable clave en la transición de los jóvenes por el papel que tiene en sus decisiones de permanecer en itinerarios formativos– también ha sido comparada con las variables sexo, condición de inmigrante, situación económica y expulsiones.

Los resultados muestran que el sexo ($p = 0,02$) y la situación económica ($p = 0,00$) son los únicos factores que identifican diferencias significativas.

En relación con la variable *sexo*, los hombres identifican una media superior ($M = 0,82$) a la de las mujeres ($M = 0,75$). Es decir, los hombres muestran una mayor intención de abandono. Este resultado concuerda con los resultados inferenciales de la dimensión comportamental –recuérdese que las mujeres mostraban mejor adhesión escolar y disciplina que los hombres–, y podría apoyar porque las intenciones de abandono son superiores en los hombres frente a las mujeres.

Respecto la variable *situación económica*, los jóvenes de la muestra que no presentan dificultades económicas identifican una media superior ($M = 0,87$) a la de los que dicen tener dificultades económicas ($M = 0,77$). Presumiblemente, podría pensarse que el grupo de jóvenes que tienen dificultades económicas realmente sienten que estos programas de FP básica son una oportunidad para mejorar sus oportunidades de acceder a un trabajo, que podría explicar sus escasas intenciones de abandono.

Asimismo, la variable *intención de abandono* también correlaciona positivamente con el *número de jóvenes que han repetido en los estudios educativos de la ESO o en Primaria*, aunque son las repeticiones en la ESO la única variable que identifica una correlación débil positiva y significativa ($r = 0,13$; $p = 0,04$). Es decir, la probabilidad de que los jóvenes tengan intenciones de abandonar los estudios es directamente proporcional a la cantidad de veces que han repetido curso en la ESO –presumiblemente, cuanto mayor sea el número de repeticiones, mayor será la probabilidad de tener intenciones de abandonar.

Análisis inferencial de las expectativas de los y las jóvenes

La variable *expectativas*, de los estudios actuales, ha sido comparada con el sexo, la condición de inmigrante y la situación económica. Se identifican diferencias significativas en la condición de inmigrante y la situación económica y una correlación moderada entre las expectativas y el sexo y la situación económica.

Respecto la *condición de inmigrante*, se identifican diferencias significativas en las expectativas relacionadas con los estudios actuales, que son percibidos como la vía para: 1) “Acceder a un trabajo con el que ganar suficiente dinero para vivir” ($p = .05$); 2) “Poder dedicarme a lo que realmente quiero” ($p = .01$); 3) “Preparame para una profesión que me gusta” ($p = .02$). El grupo de jóvenes no inmigrantes identifica una

media superior en los ítems señalados. El coeficiente de correlación de Pearson entre la condición de inmigrante y las expectativas del grupo de jóvenes participantes apoya estos resultados. A pesar de no mostrar correlaciones significativas, es interesante apuntar que esta es negativa ($-.03 < r < -.07$).

La variable *sexo* identifica una correlación moderada, positiva y significativa en el ítem “*Gracias a los estudios que realizo creo que podré dedicarme a lo que quiero*” ($r = .14$; $p = .01$). A pesar de que la comparación de medias entre este indicador y la variable *sexo* no es significativa, vale la pena señalar que las mujeres identifican una media superior ($M = 2.25$ para las mujeres y $M = 1.97$ para los hombres).

La variable *situación económica* identifica diferencias significativas solamente en el indicador “*Gracias a los estudios que realizo podré tener un trabajo con el que ganaré suficiente dinero para vivir*” ($p = .00$). El grupo de jóvenes sin dificultades económicas es el que presenta una media más alta ($M = 2.35$, siendo $M = 1.94$ para el grupo con dificultades económicas). Asimismo, el coeficiente de correlación de Pearson identifica una correlación moderada, positiva y significativa en los indicadores “*Gracias a los estudios que realizo podré tener un trabajo con el que ganaré suficiente dinero para vivir*” ($r = -.12$; $p = .05$) y “*Para dedicarme a lo que realmente quiero, tendré que seguir formándome después de acabar estos estudios*” ($r = -.12$; $p = .05$).

Discusión

Los resultados aquí presentados nos sitúan ante un grupo de jóvenes cuyo perfil se describe desde una perspectiva multidimensional que tiene en cuenta diferentes dimensiones, variables y factores relacionados con aspectos personales, educativos, familiares, socioeconómicos, comportamentales, etc. Estos factores, así como su análisis descriptivo e inferencial, buscan proveer de un marco contextual de referencia para avanzar en nuestro conocimiento y comprensión de la tasa de abandono en FP y las razones que llevan a ello. En este sentido, se formularon algunas preguntas: ¿Con cuál de estos factores se identifica este grupo de jóvenes? ¿Estos factores realmente impactan en sus experiencias educativas y transiciones anteriores y actuales? Además, si ese es el caso, ¿qué impacto tendrían estos factores? A lo largo de esta sección,

se intentará dar respuesta a estas preguntas desde el marco teórico del student engagement.

Empezando con los factores que el perfil de deserción de este grupo de jóvenes atesora, y de acuerdo con diferentes estudios (Biemans et al., 2016; González & Porto, 2013; Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Ritacco & Amores, 2016), estamos ante un grupo de jóvenes caracterizado por unos perfiles de deserción heterogéneos que identifican factores educativos de riesgo. Véase, por ejemplo, conducta disruptiva, falta de hábitos de estudio, falta de interés y motivación para estudiar, una tasa elevada de repeticiones, experiencias educativas negativas, una percepción negativa de la educación y de los contextos educativos, entre otros. Los resultados de este trabajo identifican muchos de estos factores de riesgo en el grupo de jóvenes participantes de la muestra, que concuerda con la descripción de un perfil de desconexión comportamental. Los resultados para la dimensión comportamental respaldan la descripción del perfil de deserción de una persona joven que se caracteriza por la desmotivación, la desconexión interpersonal y el comportamiento disruptivo, además de otros factores como los itinerarios previos de abandono, las intenciones de abandono, las repeticiones, o las expulsiones. Por lo tanto, presumiblemente, es posible asumir el impacto que un perfil de desconexión conductual tiene en las experiencias educativas y los anteriores y actuales procesos de transición de este grupo de jóvenes. Es decir, es posible asumir una adaptación difícil en los entornos educativos que podría tener un impacto negativo en las experiencias y transiciones educativas de estos jóvenes, desde el momento en que podrían tener dificultades para participar tanto en contextos educativos como en contextos laborales. De acuerdo con Moreno Mínguez (2019, p. 99), este es un indicador de transición fallida de la educación al trabajo.

A pesar de estos factores de riesgo, basándonos en los resultados de este estudio, este grupo de jóvenes también identifica factores positivos que conducen a cambios en sus concepciones educativas y, presumiblemente, a un impacto positivo en sus experiencias y transiciones actuales, especialmente en sus transiciones educativas.

Las variables y factores involucrados en las diferentes dimensiones del student engagement indican cómo todos ellos, en correlación con otras variables, pueden determinar las elecciones de este grupo de jóvenes sobre sus transiciones educativas y laborales. Profundizando

en el análisis, se resalta el papel que los programas PFI asumen en el cambio de las percepciones que este grupo de jóvenes tiene de los contextos educativos. A pesar de su perfil de entrada, sus percepciones se tornan positivas, convirtiéndose en una buena base para su devenir formativo. Es decir, es posible suponer que los factores involucrados en estas dimensiones del student engagement podrían ser determinantes para impactar positivamente en las elecciones de este grupo de jóvenes y, consecuentemente, en sus procesos de transición.

Este trabajo muestra que, en general, en el marco de los programas PFI, al grupo de jóvenes les gusta asistir a estos contextos formativos. Tienen una buena autopercepción y valoran positivamente el apoyo que diferentes agentes educativos (profesorado, familia e iguales) les brindan (González & Porto, 2013; Romero et al., 2012). Estos datos son relevantes, ya que destacan la influencia que estos contextos (familia, centro educativo e iguales), que son importantes, tienen en el compromiso de este grupo de jóvenes (Reschly & Christenson, 2019).

Asimismo, los participantes de la muestra están motivados respecto a sus actuales estudios, que son vistos como la manera en la que pueden mejorar sus condiciones y oportunidades de trabajo; además, sienten la necesidad de continuar estudiando para mejorarlas. El papel que desempeñan estos factores dentro de estos programas de FP básica podría tener un impacto positivo en las transiciones de este grupo de jóvenes, quienes mejoran su motivación, interés, participación y compromiso personal con sus estudios actuales y sus expectativas (Alegre et al., 2015; Azorín, 2019; Cedefop, 2016; Olmos & Mas, 2013; Prieto, 2015; Salvà-Mut, Quintana-Murci, & Desmarais, 2015).

Sin embargo, en línea con otros estudios (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Moreno Mínguez, 2019), es interesante apuntar que algunos factores del perfil de este grupo de jóvenes, tales como las variables sociodemográficas de sexo, condición de inmigrante o nivel económico, devienen más significativas en relación con las dimensiones del student engagement en el marco de los programas PFI.

Basándonos en los resultados de este trabajo, el sexo podría ser un factor de éxito determinante en las experiencias y transiciones educativas de este grupo de jóvenes. Se identificó que las mujeres de este estudio tenían una mejor motivación, interés y expectativas con respecto a sus estudios actuales y tenían menos intenciones de abandono. Esto parece indicar que las mujeres identifican un mayor compromiso conductual,

emocional y cognitivo que los hombres, que muestran un mayor riesgo de desconexión, especialmente en las dimensiones conductual y cognitiva. Según los perfiles de desconexión, mientras que las mujeres podrían tener mejores experiencias educativas y transiciones, debido a mejores trayectorias de participación, los hombres podrían tener peores resultados debido a las dificultades que el perfil conductual y cognitivo de desconexión implica para los procesos educativos y de transición.

La situación económica es otro factor determinante. En este caso, se detecta a un grupo de jóvenes, que no identifica dificultades económicas, con una mejor predisposición para continuar sus estudios. Reconocen que están recibiendo una formación profesional básica y se dan cuenta de que esto no es suficiente, por lo que deberán seguir estudiando. Este factor podría ser determinante para permanecer en itinerarios formativos. Esta nueva concepción sobre su necesidad de continuar su formación podría ser un ejemplo del impacto positivo que estos programas de FP básica tienen en las expectativas educativas y laborales de este grupo de jóvenes y, presumiblemente, en sus transiciones (Azorín, 2019; Zacarés & Llinares, 2006).

Sin embargo, el grupo de jóvenes que identifican necesidades económicas, aunque identificados como más motivados e interesados en sus estudios actuales como una forma de obtener un trabajo que pueda proporcionar recursos para mejorar su situación económica, también muestran menores expectativas educativas y laborales. Este hecho podría explicar que sus intenciones de abandono sean más bajas, pero podría ser determinante para sus elecciones futuras. De acuerdo con esto, podríamos decir que estos jóvenes identifican un perfil de desconexión cognitiva y emocional; es decir, aunque parezcan comprometidos, podría haber la posibilidad que decidieran no continuar un itinerario formativo una vez terminados sus estudios actuales, con el objetivo de acceder al mercado de trabajo lo antes posible. No obstante, vale la pena señalar que estos programas de FP básica proporcionan una baja cualificación profesional, lo que incrementa el riesgo de que sean empleados como mano de obra no cualificada (Cedefop, 2016). En consecuencia, podría significar peores oportunidades laborales para este grupo de jóvenes a largo plazo, un indicador de transición fallida entre la escuela y el trabajo (Moreno Mínguez, 2019). En muchos casos, el factor de dificultades económicas se identifica con el factor de condición de inmigrante. En este estudio, la condición de inmigrante del grupo de jóvenes que participan

de la muestra los identifica como más motivados e interesados en sus estudios actuales, pero también indica menores expectativas educativas y laborales, una menor percepción de apoyo familiar y una mayor percepción de las dificultades en sus relaciones con su grupo de iguales. Todos estos son descriptores de un perfil de desconexión cognitiva y emocional, por lo que es posible asumir las dificultades que este perfil de desconexión conlleva para sus elecciones y procesos educativos y de transición, destacando las dificultades relacionadas con el apoyo familiar y las relaciones con el grupo de iguales (que son dos contextos críticos de compromiso y participación directamente relacionados con la dimensión emocional; Cedefop, 2016; Reschly & Christenson, 2019; Ryan et al., 2019; Serrano et al., 2013).

Las relaciones entre iguales contribuyen a la socialización, al apoyo social y al estatus social del grupo de jóvenes (Ryan et al., 2019) y son elementos cruciales para los procesos educativos y de transición, pues contribuyen a definir su identidad, sus valores y sus trayectorias personales (Reschly & Christenson, 2019). Las difíciles relaciones entre iguales, que identifican el grupo de jóvenes inmigrantes de este estudio, podrían llevarnos a asumir dificultades en sus trayectorias educativas y de transición.

Del mismo modo, la falta de apoyo familiar tiene un impacto negativo en el bienestar social y emocional del grupo de jóvenes, siendo también crucial para el éxito de sus procesos educativos y de transición (Ryan et al., 2019). En el marco de este estudio, la falta de apoyo familiar está relacionada con factores críticos como la precaria situación económica familiar que, en muchos casos, determina las elecciones del grupo de jóvenes. En línea con otros estudios como Cedefop (2016), la falta de apoyo familiar en los estudios actuales e itinerarios formativos se debe, entre otros, a la falta de conocimiento de los progenitores sobre las oportunidades que la formación ofrece a sus hijos y a su escasa capacidad económica, lo que obliga a gran parte de estos jóvenes a abandonar sus estudios para contribuir a la economía familiar, como afirman algunos de los participantes.

Basándonos en el análisis, la reflexión y la discusión de los resultados de nuestro estudio, es posible suponer que todos los factores del perfil de abandono de estos jóvenes afectan sus experiencias educativas, anteriores y actuales; lo que podría ser determinante en sus procesos educativos y de transición.

En línea con autores como Fredricks et al. (2019, p. 41) y Wang y Amemiya (2019, p. 169), el uso de un enfoque de compromiso-desconexión contribuye al trabajo de las trayectorias de compromiso del alumnado y, presumiblemente, en sus procesos educativos y de transición (ya que nos permite saber qué dificultades están relacionadas con los perfiles de desconexión). El presente trabajo contribuye a esta comprensión. Su interés y potencial radica en el logro de nuestros resultados que, a partir de un análisis multidimensional, identifica un grupo de factores personales, académicos, conductuales, relacionales, afectivo-emocionales y cognitivos que, combinados, podrían convertirse en determinantes para las elecciones de los jóvenes en el marco los programas de FP básica. Esto nos permitiría establecer un marco de referencia descriptivo a partir del cual continuar trabajando, para seguir ahondando en el conocimiento y la comprensión de los perfiles de este grupo de jóvenes.

Referencias

- Alegre, M.A., Casado, D., Sanz, J., & Todeschini, F.A. (2015). The impact of training-intensive labour market policies on labour and educational prospects of NEETs: evidence from Catalonia (Spain). *Educational Research*, 57(2), 151-167. doi:10.1080/00131881.2015.1030852
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement from Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 13-29). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223-248. Retrieved from <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/444>
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2019). Promoting Students' Transitions to Successive VET Levels through

- Continuing Learning Pathways. *Vocations and Learning*, 12(2), 179-195. doi:10.1007/s12186-018-9203-5
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H., Nieuwenhuis, L., & Runhaar, P. (2016). Students' Learning Performance and Transitions in Different Learning Pathways to Higher Vocational Education. *Vocations and Learning*, 9(3), 315-332. doi: 10.1007/s12186-016-9155-6
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006 [Special Issue]. *Revista de Educación*, 1, 225-256.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I. Investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Education & training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. Brussels: European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf
- Eurostat (2020). *Early leavers from education and training by sex*. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en
- Fernández-García, A., García Llamas, J.L., & García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- Fredricks, J.A., Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 1-11). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M., & Brauer, S. (2019). Profiles of School Disengagement: Not All Disengaged Students are Alike. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 31-43). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

- Generalitat de Catalunya (2014). *Resolución ENS/1102/2014, de 21 de mayo, por la que se establecen los programas de formación e inserción*. DOGC núm. 6628, 22 de mayo de 2014.
- Generalitat de Catalunya (2015). *Resolución ENS/241/2015, de 9 de febrero, por la que se modifica la Resolución ENS/1102/2014*. DOGC núm. 6815, 20 de febrero de 2015.
- Generalitat de Catalunya (2017). *Los programas de formación e inserción*. Retrieved from http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/PFI_ES.pdf
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). Success and failure in educational careers: A typology. *Studia paedagogica*, 22 (2), 135-152. doi:10.5817/SP2017-2-8
- González, M.T. & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicaciones de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia [Special Issue]. *Revista de Educación*, 0, 210-235. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- Martínez, E. & Molina, E. (2017). Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados. *Profesorado*, 21(2), 191-211.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español*. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>
- Moreno Mínguez, A. (2019). Lo que no dicen los estudios sobre las transiciones formativas-laborales de los jóvenes. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales. Transiciones al empleo*, 6, 95-104. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.86>
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. doi: 10.6018/rie.32.2.181551
- Olmos, P. & Mas, O. (2013). Youth, academic failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(1), 78-93. doi:10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272

- Olmos, P. & Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educación*, 53(2), 261-284. doi:10.5565/rev/educar.870
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2019). The Intersection of Student Engagement and Families: A Critical Connection for Achievement and Life Outcomes. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 57-71). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>
- Ritacco, M. & Amores, F. J. (2016). Percepciones de los docentes y estudiantes implicados en el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Un estudio en la provincia de Granada acerca de la estructura, desarrollo y propuestas de mejora del programa. *Puls*, 39, 175-197.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A. Seco, M.,... Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(2), 4-21.
- Ryan, A.M., North, E.A., & Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 73-85). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>
- Salvà-Mut, F., Quintana-Murci, E., & Desmarais, D. (2015). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low educational level in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 9-23. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106785
- Salvà-Mut, F., Thomás-Vanrell, C., & Quintana-Murci (2016). School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 593-611. doi:10.1080/13676261.2015.1098768
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M., & Quintana-Murci, E. (2018). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis, *International*

- Journal of Lifelong Education*, 37(2), 168-183. doi:10.1080/02601370.2017.1382016
- Serrano, L., Soler, A., & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto valenciano de investigaciones económicas (IVIE). Retrieved from <http://www.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf>
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33. Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745/162>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. *The Higher Education Academy*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf [consulta: 28-9-2017]
- Veiga, F.H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J.,... Pereira, T. (2012). *Student's engagement in school: a literature review*. Proceedings of ICERI2012 Conference 19th-21st November 2012, Madrid. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12427090.pdf>
- Wang, M. & Amemiya, J. (2019). Changing Beliefs to Be Engaged in School: Using Integrated Mindset Interventions to Promote Student Engagement During School Transitions. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 31-43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00012-7>
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
- Zacarés, J.J. & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

Información de contacto: Patricia Olmos Rueda. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. E-mail: patricia.olmos@uab.cat

Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic Vocational Education and Training¹

Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455

Patricia Olmos Rueda

Óscar Mas Torelló

Universidad Autónoma de Barcelona

Francesca Salvà Mut

Universitat de les Illes Balears

Abstract

Early school dropout is one of the most concerning educational indicators, exerting a large negative impact on young people's educational and transitional outcomes. The needs of young people include active engagement and participation in both educational and work settings. Refinement and expansion of vocational education/training is considered an important strategy for decreasing dropout rates and, as well, improving young people's educational and transitional processes. The current work aims to delineate how the dropout profiles of young people involved in Catalan basic vocational education and training programmes might negatively impact their educational and transitional prospects. The approach taken is within the multidimensional construct of student engagement theory and, specifically, from disengaged students' profiles. A questionnaire, integrating four dimensions – one involving collecting personal and educational data and three that collected data based on the students' behavioural, cognitive

⁽¹⁾ This paper is part of the results of: "Success and dropout pathways in vocational training educational system levels 1 and 2" (Reference EDU2013-42854-R), project financed by the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness, the State Research Agency, and the European Regional Development Fund (ERDF).

and emotional engagement – was designed as a data collection technique. It was given to a sample of 277 youths who were involved in some of the 24 basic VET programmes that ran in 14 centres of Barcelona and its surrounding regions. The descriptive and inferential analysis of the engagement dimensions, educational factors, and sociodemographic variables – which become more significant in relation to disengagement profiles within the framework of the basic VET programmes of these young people's profile – show a group of youngsters who agree with the behaviourally disengaged profile (in males) and cognitively and emotionally disengaged profile (in youth from immigrant conditions and from lower socioeconomic status). Despite these risk factors, there also are positive ones. Indeed, these results bring us closer to the problems related to students' dropout. Knowing that young people report disengagement on the three engagement dimensions can help predict young people's risk of dropping out and identify which difficulties they could have to meet successful educational ad transitional processes.

Keywords: dropout, student participation, vocational training, unqualified young people, transition

Resumen

El abandono escolar prematuro es uno de los indicadores educativos que más preocupa por su impacto en los procesos educativos y de transición de los jóvenes. Éstos llevan implícito la necesidad de participación y compromiso activos en contextos educativos y laborales. El desarrollo de la formación profesional se considera estratégico para disminuir las tasas de abandono y para mejorar estos procesos educativos y de transición. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar, en el marco del constructo multidimensional del student engagement y, específicamente, de los perfiles de desconexión de los estudiantes, sobre cómo los perfiles de abandono de los jóvenes que participan en programas catalanes de formación profesional básica podrían afectar a sus procesos educativos y de transición. Como técnica de recopilación de datos se diseñó un cuestionario, integrado por cuatro dimensiones una para recopilar datos personales y educativos y tres para recopilar datos basados en el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los estudiantes, que se pasó a una muestra de 277 jóvenes participantes en alguno de los 24 programas PFI de 14 centros de Barcelona y su provincia. El análisis descriptivo e inferencial de las dimensiones y de los factores educativos y variables sociodemográficas que resultan significativas en relación con los perfiles de desconexión en el marco de los programas PFI del perfil de estos jóvenes identifica principalmente dos tipos de perfiles. Los conductualmente desconectados (en chicos) y los cognitiva y emocionalmente desconectados (en jóvenes inmigrante y de bajo nivel socioeconómico). A pesar de estos factores de riesgo, también se identifican factores positivos. Estos resultados nos aproximan a los problemas vinculados al abandono. Conocer cómo los jóvenes reportan su desconexión en las tres

dimensiones del student engagement puede ayudar a predecir su riesgo de abandono e identificar qué dificultades podrían tener para enfrentar procesos educativos y de transición exitosos.

Palabras clave: abandono de estudios, participación de los estudiantes, formación profesional, jóvenes sin cualificación, transición.

Introduction

The study of vocational education and training (VET) level among young people in Spain between the ages of 18 and 24 shows a high percentage of this demographic with lower studies (which culminate in the mid-range level of education; MECD, 2015). These data are critical: they relate not only to early dropout rates but also to the risk these students have of dropout and, further, the difficult educational and transitional processes, they thereafter face (given the longitudinal and permanent nature of such transitions) (Azorín, 2019; Moreno Mínguez, 2019).

In this work, it is necessary to define early school leaving (ESL) –or early leaving from education and training (ELET)– and dropout. According to the EU's definition (European Commission, 2015, p. 6) and Cedefop (2016, p. 31), while ESL is understood as the percentage of young people (aged 18 to 24) who attained only lower secondary education, these people are no longer in formal or informal education and receive no training of any kind, dropout is understood as the interruption of a study programme. The rate of ESL in this referential context is one of the highest in Europe, although these data have improved in recent years. According to Eurostat data (Eurostat, 2020), in 2019, the Spanish rate of ESL was of 17.2%, one of the highest rates of the European countries (while the Spanish had the lowest rate in the previous decade).

Our concern about this situation is driven by three primary detrimental effects: (a) its impact on society and the economy at large (Biemans, Mariën, Fleur, Beliaeva, & Harbers, 2019; European Commission, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017), and (b) its negative impact on those who drop out and on these young people's education and work transitions (Azorín, 2019).

Young people's transitions are defined as processes extending into adulthood in which they define their identity, values, and personal trajectories through interaction with their context –families, schools, peers, and communities– (Reschly & Christenson, 2019) and milestones such as school completion or job placement (Moreno Mínguez, 2019). Successful transitions involve (a) adaptations of processes and states to educational/work settings (Archambault, Janosz, Goulet, Dupéré, & Gilbert-Blanchard, 2019; Fredricks, Ye, Wang, & Brauer, 2019) and (b) young people's active engagement and participation in these settings; these make possible the acquisition and development of needed skills, competencies, and values (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019).

However, many consequences of ESL high unemployment rates (MECD, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017; Salvà-Mut, Thomás-Vanrell, & Quintana-Murci, 2016); high neither in employment, nor education and training (NEET) rates (Alegre, Casado, Sanz, & Todeschini, 2015; Salvà-Mut, Tugores-Ques, & Quintana-Murci, 2018); difficulty accessing job markets; poor self-esteem, poor emotional well-being, risk of health problems and psychological distress (Archambault et al., 2019; Gerhartz-Reiter, 2017; Serrano, Soler, & Hernández, 2013); risk of social exclusion (Cedefop, 2016; European Commission, 2015; Gerhartz-Reiter, 2017; Moreno Mínguez, 2019) all impact negatively on young people's educational and transitional processes (preventing their active engagement and participation in educational and work settings).

Student engagement is a multidimensional construct and malleable process that includes three distinct yet interrelated dimensions that evolve over time: (1) *behavioural* dimension, which focuses on students' participation in education; (2) *emotional* dimension, which focuses on students' emotional reactions to teachers, peers, and school; (3) *cognitive* dimension, which focuses on students' educational and academic expectations (Archambault et al. 2019; Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Ryan, North, & Ferguson, 2019).

Each of these dimensions identifies factors that play a significant role in young people's transitions (Taylor & Parsons, 2011; Trowler, 2010; Veiga et al., 2012; Willms, 2003): involvement in learning, attendance, participation in school-related activities, students' positive or negative reactions to class and school, relationships with teachers, peers, family and school, self-regulated learning, self-perception, etc. This set of aspects can serve as a potential theoretical framework for the current investigation, enabling a better understanding of how dropout profiles

impact upon unqualified young people's transitions into the workforce and society in general. This consideration is salient because of its potential to address problems related to dropout and completion, lack of interest and motivation among students, emotional well-being, and students' short and long-term outcomes, to name a few (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Reschly & Christenson, 2019).

Within student engagement theory, disengagement (understood as 'more than just the absence of engagement but also the presence of maladaptive processes and states'; Fredricks et al., 2019, p. 32) brings us closer to problems related to student dropout. Knowing how young people report disengagement along the three dimensions of the phenomenon can help predict their risk of dropping out and, further, identify which difficulties they encounter in arriving at successful educational and transitional processes (that some studies link, mainly, to participation, adaptation, and decision-making processes (Archambault et al., 2019; Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019; Fredricks et al., 2019), all crucial components in transitions).

Fredricks et al. (2019) identified three profiles of disengaged students: (1) emotionally disengaged students, (2) behaviourally disengaged students, and (3) cognitively and emotionally disengaged students. Each one of these profiles identifies student-related factors. The first identifies bored students, who are not interesting in learning and have unsupportive relationships due to their unfavourable mental health status (higher psychological distress, as exhibited in emotions such as sadness, anxiety, frustration, etc.). Therefore, emotionally disengaged students tend to experience difficulty developing connections with the adults and peers at their schools (leading them to problems establishing relationships, adapting to learning environments and making appropriate educational decisions). The second detects students' disruptive behaviours, poor motivation, and interpersonal lack of connection. Therefore, behaviourally disengaged students tend to have difficulties paying attention and attending school consistently. They may also exhibit disruptive behaviour that often is coupled with minimal participation in and lack of identification with/valuing of the school culture. This goes hand-in-hand with difficulties, in general, adapting to one's learning environment. The last one detects students characterised by the same profile of emotionally disengaged person, low academic achievement and low educational aspirations that increase one's risk of dropping out.

In these profiles, disengagement takes many forms (lack of participation, poor motivation and lack of effort, disruptive behaviours, disaffection, withdrawal, academic failure, etc.) that impact on young people's educational and future work transitions. But it is worth highlighting, as Fredricks, Reschly, and Christenson (2019, p. 3) suggest, how demographic variables (e.g. gender, age, socioeconomic status, economic level, ethnicity or immigrant status) influence these disengaged profiles; in so doing, they provide insight into students' risk status. These, largely, tend to relate disengagement to males, youth from immigrant status, and youth from lower socioeconomic levels. Along the same lines, other studies (Moreno Mínguez, 2019) have underscored how these sociodemographic variables, which determine young people's personal and familial situations, impact the youngsters' educational and transitional processes (that are marked with failed transitions such as dropout and/or unemployment).

This theoretical perspective of student engagement, and especially these disengagement student profiles, allow us to describe young people's profile of this work and analyse the multiple factors that can be involved in and may be determinative of their educational and transitional processes.

Students of this work are unqualified young persons who are enrolled in the Catalan basic VET programmes – named PFI² – and who are characterised as being students who have dropped out of school. These students' profiles are described within the framework of the different studies and research as a heterogeneous group that is characterized by low educational engagement and, in particular, by behaviourally disengaged profiles. The main reasons argued related to students' previous negative educational experiences – mainly in compulsory secondary education (ESO) – as well as their poor academic performance as a consequence of their discipline problems, lack of study habits, or lack of motivation, to name a few (Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Ritacco & Amores, 2016). These factors lead to low self-esteem, a negative concept of 'self', and/or low achievement expectations among young people, as well as their rejection of the educational system and

⁽²⁾ PFI programmes are non-compulsory and non-formal educational programmes that are regulated by the Educational Department of the Catalan government, which are addressed to young people aged 16 to 21 who do not successfully complete compulsory secondary education (ESO) (Generalitat de Catalunya, 2014, 2015, 2017). Nevertheless, since the implementation of LOMCE the current Spanish Educational Law that runs since 2014-2015 academic year, this basic vocational path was introduced and opened to ESO students aged 15 years and above, in an extraordinary manner (LOMCE, 2013).

institutions (which make them feel like failures; González & Porto, 2013). Nevertheless, these studies fail to address sociodemographic factors such as gender and, age. Indeed, only Alegre et al. (2015) identified the positive educational impact of these programmes on persons in the age range of 16-18 years, (or with immigrant status or low economic level, among others.). Most studies, as well, do not indicate if they are determinant factors regarding the students' previous or current education. Likewise, these studies do not determine if these factors impact young people's transitions to educational and work contexts. PFI programmes, which are characterised by their dual educational and work-related nature and by aiming to improve these young people's opportunities to access education and work, become a second chance for young people as the programmes focus on motivating youth to continue on VET pathways (Fernández-García, García Llamas, & García Pérez, 2019). Some studies in this field agree that these second-chance training programmes are significantly effective in re-engaging young people to follow formal VET pathways. However, the impact these programmes have on increasing young people's work prospects is somewhat limited (Alegre et al., 2015; Zacarés & Llinares, 2006).

Some studies (González & Porto, 2013; Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Prieto, 2015) agree that these basic VET programmes improve young people's perception of educational pathways and increase their willingness to reengage in intermediate VET programmes. However, these studies leave unanswered some basic questions regarding why such gains are not translated into a higher level of achievement in these formal VET pathways or why many of these young people remain unconvinced and disinterested; or why the impact on increasing these young people's labour prospects and work opportunities is limited.

Within this framework, working on VET to promote young people's educational pathways, and focusing attention on all those who do not achieve the minimum certification, is strategic for: (1) reducing the dropout rate and lack of training (ELET) among young people; (2) reaching higher educational levels (Biemans et al., 2019); (3) improving these young people's opportunities to access the job market.

Thus, considering the importance of developing research in accordance with this issue, this paper aims to reflect on how dropout profiles could impact the educational and transitional processes of unqualified young people enrolled in PFI programmes.

According to European Commission (2015, p. 6), ELET is most often the result of a combination of multiple factors: personal, social, economic, educational and family-related; these are heavily. As can be inferred, PFI youths' profiles cannot be understood outside a multidimensional perspective where multiple transitional factors are interrelated (Calero, Choi, & Waisgrais, 2010; Martínez & Molina, 2017; Olmos, 2014).

Reflecting on this, it is possible to hypothesise that these young people identify many of these factors, the combination of which has determined their previous and current educational experiences. Consequently, this may have a direct impact on their transitions. Nevertheless, some questions related to this hypothesis must be formulated: Which of these factors do these young people identify with? Do these factors really impact their previous and current educational experiences and transitions? Moreover, if that is the case, what impact do these factors have?

To this end, student engagement theory and its related disengagement profiles provide multiple variables, factors and indicators related to young people's personal background, academic results and schooling paths. These lead the description and analysis of how dropout profiles and their related factors, may impact young people's choices and transitions.

Methodology

This work is approached from the quantitative perspective of the research of which it is a part, which responds to a mixed methodological perspective that includes elements of both the quantitative and qualitative approach.

It shows the results of the descriptive variables of the PFI student profile, which are statistically analysed, within the multidimensional construct of student engagement.

After a first description of PFI student profiles, there will be an analysis that considers sociodemographic and educational factors, in combination with the variables of the three dimensions of student engagement mentioned above, as determining factors.

Sample

The sample was selected according to a probabilistic calculation of informed data on the total number of PFI available places for the 2014–2015 academic year and according to a representative sample at 95% confidence and sampling error of 5%. The study was integrated by 277 youths who were involved in some of the 24 PFI programmes. These programmes were of different specialisations and professional families that ran in 14 centres of Barcelona and its surrounding area (Badalona, Sant Adrià del Besós, and Hospitalet de Llobregat), as Table 1 shows.

TABLE I. Sample

City	Young people		Centres		PFI programmes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Barcelona city	143	51.6	6	42.9	13	54.2
Badalona	83	30	5	35.7	6	25
Hospitalet de Llobregat	39	14.1	2	14.3	4	16.6
Sant Adrià del Besós	12	4.3	1	7.1	1	4.2
Total	277	100	14	100	24	100

Source: Own elaboration

Instrument

A questionnaire, based on the multidimensional construct of student engagement, was designed as data collection technique.

The questionnaire had four dimensions. The first was the personal and educational dimension. This comprises personal, social, demographic, family and economic variables (age, gender, immigrant condition, family situation, health, economic and work situation, etc.) and academic variables linked to current studies, itineraries, and school biography – see rates of failing and repeating years, previous school situation, access paths to VET studies, reasons for the choice of studies, intention and reasons for dropping out, etc. The second was the behavioural engagement

dimension comprising the variables of discipline and school adhesion – disruptive behaviour patterns. The third dimension was emotional engagement comprising variables related to teachers, school, peer group and family support. The fourth dimension was cognitive engagement, a factor comprised of variables related to control of schoolwork and future expectations. All these dimensions were analysed through 15 items that present different alternatives, and whose answers are based on a scale of 0 (totally disagree) to 3 (totally agree).

The questionnaire was subjected to external validation. Fourteen independent experts – 10 academics and 4 VET professionals – validated the relevance and pertinence of the questionnaire according to a scale of 1 (not relevant/not pertinent) to 4 (very relevant/very pertinent). Results were measured with a statistical mean and reliability analysis (Cronbach's alpha) showing both significant reliability ($\alpha = 0.86$) and significant mean of the relevance and pertinence of the items ($M = 3.7$).

Internal validation –internal consistency was measured with reliability analysis– showed a significant reliability ($\alpha = 0.89$).

The Ethic Committee of Research (CER) from the University of Illes Balears (UIB) authorised the questionnaire, ensuring compliance with the ethical principles of respect for human dignity, confidentiality, non-discrimination and proportionality between the risks and the expected benefits.

Procedure and analysis

After the authorisation and consent of the educational centres and families and/or tutors to underaged young people, the questionnaire was given to the sample.

The data were subjected to descriptive and inferential statistical exploitation. The descriptive analysis (means and frequencies) is of the most relevant indicators in each dimension of students' engagement. The inferential analysis (*independent sample t-Test* involves comparison and *Pearson correlation*) is between a group of variables that are thought to be relevant for understanding students' dropout profiles and transitions. These variables are related to *student engagement dimensions*, their sociodemographic reality (*gender, immigrant status and economic situation*) and education (*leaving intentions, failing and repeating years, and expectations*). Specifically, the inferential analysis focuses on: (1)

engagement dimensions and young people's sociodemographic (*gender, immigrant condition and economical situation*) and educational (*leaving intentions*) variables; (2) leaving intentions variable and young people's sociodemographic (*gender, immigrant condition and economical situation*) and educational (*repetitions*) variables; (3) young people's expectations and their sociodemographic (*gender, immigrant condition and economical situation*) and educational (*leaving intentions*) variables.

Sample description

Males between 16 and 17 years of age were the most representative group of this study (77.8%). More than 50% were born in Catalonia (64.4%), 3.3% were born in another place of Spain and almost one-third (32.4%) were born abroad (19.1% come from Central and South America). 95.9% live with their parents and 98.1% claimed not to have children. Regarding their economic situation, 60% claimed not to have, or have had, difficulties making ends meet, while 20% claimed to have significant or extreme difficulties making ends meet. In general, young people of the sample claimed to have good health and wellness although it is worth noting that 18.3% claimed to have important health issues related to depression, eating disorders, etc.; 28.2% claimed to have addictions linked to gambling, drugs, or alcohol, to name a few.

The educational background of the sample shows that they are enrolled in their current VET studies for different reasons such as: '*because I like it*' (51%); '*it improves working conditions*' (14.4%); '*because of counsellor guidance*' (11%), or the fact of not being able to access other VET studies (9.5%). Another interesting variable of their educational background is their intention of leaving their current VET studies and the related reasons. Of the sample, 80.4% said they do not intend to leave although it is worth noting that 19.6% are thinking about it. The main reasons they give are personal (39.6%), many times related to their economic situation.

Lastly, focusing on their previous educational situation (as being another educational background variable), this shows a group of young people who were enrolled in ESO (82.1%), although no one did particularly well at this level. Likewise, these young people had many instances of failing and repeating years (26% in primary education and 85% in ESO), being suspended, and even being expelled from high school (57.9%).

Results

This section shows the results from both descriptive and inferential statistical analyses of the variables that are involved within this work.

Descriptive analysis of the student engagement dimensions

The behavioural engagement dimension focuses on the analysis of young people's school adhesion and behaviour. Regarding school adhesion ($M = 1.92$; $SD = .406$), the most relevant indicators are '*I like to go to high school*' (70.8% agree or totally agree) and '*Spending time to do homework*' (although 38.7% agree with this statement, 32.5% disagree). Regarding the behaviour variable ($M = 2.30$; $SD = .252$), results suggest the presence of disruptive behaviour such as '*annoying others in class on purpose*', '*answering the teacher impolitely*', '*cheating in exams*' or '*missing classes without reason*'. 60% of young people are in total agreement with these items.

The emotional engagement dimension focuses on the relationship between young people and teachers ($M = 2.20$; $SD = .49$), educational centre ($M = 2.17$; $SD = .50$), peer groups ($M = 2.180$; $SD = .50$), and the support their families give them ($M = 2.18$; $SD = .50$). Results show that young people in general have a good perception of their relationships with their teachers and peers around 80% agree or totally agree. On the one hand, they highlight their teachers' interest, honesty, treatment and willingness to listen. On the other hand, they value the friendship and communication with their peers. Regarding the educational centre, around 80% of young people have a good perception of the security and rules established by their schools (the latter being perceived as fair, although 17.1% of the sample disagrees). Finally, regarding *family support*, between 40% and 50% perceive that their parents are interested in their studies and expect their children to continue studying, helping them when needed. Nevertheless, it is worth noting that between 12% and 13% disagree with their parents' support indicators.

The cognitive engagement dimension focuses on young people's control over their schoolwork ($M = 2.19$; $SD = .43$) and expectations ($M = 2.14$; $SD = .54$). Around 80% agree or totally agree with indicators linked

to their future professional opportunities and their interest in continuing to study. In general, they have the perception that they are training in an occupation they like, and that their studies will help them in their future professional career although they need to continue studying to achieve their goals.

Inferential analysis of student engagement dimensions

The mean comparison analysis and Pearson coefficient between the three dimensions of the students' engagement, and the sociodemographic (gender, immigrant condition and economical situation) and educational variables (leaving intentions), identify significant differences ($p < .05$) as well as a lineal association which is statistically significant in all the analysed variables, except for the economic situation ($p > .05$).

TABLE II. T-Test means comparison of student engagement dimensions

Dimensions / Variables		Gender			Immigrant condition			Leaving intentions		
		Mean Man	Mean Women	Sig.	Mean Yes	Mean No	Sig.	Mean Yes	Mean No	Sig.
Behavioural dimension	School adhesion	1.82	2.05	.00	1.99	1.83	.00	1.60	1.94	.00
	Discipline	2.25	2.35	.01	--	--	--	2.04	2.34	.00
Emotional dimension	Teachers relationship and centre	2.12	2.23	.00	--	--	--	2.02	2.19	.00
	Peer relationship	2.13	2.22	.01	2.08	2.18	.00	2.04	2.18	.00
	Family support	--	--	--	2.06	2.25	.00	2.07	2.21	.00
Cognitive dimension	Control over school-work	2.12	2.32	.00	--	--	--	2.01	2.20	.00
	Expectations	2.05	2.23	.00	--	--	--	1.97	2.13	.00

Source: Own elaboration

As Table 2 shows, the *gender* variable identifies significant differences in all the indicators of the analysed dimensions, except for family support ($p > .05$). Females indicate a higher mean than males, which leads us to assume that the females of this study have better behavioural, emotional and cognitive engagement. Likewise, it is possible to identify a weak positive and significant correlation between gender and cognitive dimension ($r = .12, p = .05$).

Regarding *immigrant condition*, this variable identifies significant differences in the behavioural – school adhesion ($p = .00$) – and emotional – peer relationship and family support variables ($p = .00$) – dimensions. Immigrant condition identifies a higher mean in the school adhesion variable and a lower mean in peer relationship and family support. Pearson coefficient supports these results and shows weak positive and negative significant correlations between immigrant condition and the behavioural ($r = .12, p = .04$) and emotional ($r = -.18, p = .00$) dimensions.

The leaving intentions variable also identifies significant differences in all the analysed variables ($p = .00$). Young people who do not have leaving intentions identify a higher mean in all the variables and/or indicators. In this way, Pearson coefficient shows a weak positive and significant correlation between this variable and all the student engagement dimensions – behavioural ($r = .19, p = .00$), emotional ($r = .16, p = .02$) and cognitive ($r = .18, p = .00$).

Lastly, Pearson coefficient between students' engagement dimensions shows a moderate positive and significant correlation among them, as Table 3 shows.

TABLE III. Pearson correlation between student engagement dimensions

	Behavioural dimension	Emotional dimension	Cognitive dimension
Behavioural dimension	--	--	--
Emotional dimension	.31**	--	--
Cognitive dimension	.43**	.57**	--

Source: Own elaboration

Inferential analysis of leaving intentions variable

The *leaving intentions* variable – understood as a key variable in young people's transitions because of the role that it plays in young people's decisions to remain on educational pathways – has also been compared with gender, immigrant condition, economic situation and being suspended or expelled from the school system.

Results show that gender ($p = .02$) and economic situation ($p = .00$) are the only factors that identify significant differences.

Related to the *gender* variable, males identify a higher mean ($M = .82$) than females ($M = .75$). That is to say, males show more leaving intentions. This result is in accordance with inferential results of the behavioural dimension – remember that women identified better school adhesion and discipline than men –, and could support why leaving intentions are higher for males than for females.

Related to the *economic situation* variable, young people without economic difficulties identify a higher mean ($M = .87$) than all those who claim to have economic difficulties ($M = .77$). It could be presumable to think that young people who have economic difficulties really feel these basic VET programmes are a chance to improve their opportunities to gain access to the job market. This could explain their lower leaving intentions.

Likewise, the leaving intentions variable also correlates positive with the *number of* young people failing and repeating years *in ESO and Primary education* although repeating in the ESO variable is the only one that identifies a weak positive and significant correlation ($r = .13$; $p = .04$). That is to say, the probability of young people having intentions to leave school is directly proportional to the number of times these young people fail and have to repeat years in ESO – presumably, the higher the number of repeats, the higher the probability of having intentions to leave school.

Inferential analysis of young people's expectations

The *young people's expectations* variable has been compared with gender, immigrant condition and economic situation. Significant differences are identified in the immigrant condition and economic situation variables,

and significant and moderate correlations are identified between expectations and gender, and economic situation.

Regarding *immigrant condition*, there are significant differences in expectations related to current studies, which can be understood as the way for: (1) accessing a job that provides money to make a living ($p = .05$); (2) doing what the young person really wants ($p = .01$); (3) preparing the young person in a profession that s/he likes ($p = .02$). Non-immigrant young people identify a higher mean. Pearson coefficient between the immigrant condition and young people's expectations supports these results. Even though it does not show a significant correlation, it is worth noting that it is negative ($-.03 < r < -.07$).

Regarding the *gender* variable, this identifies a moderate positive and significant correlation on the '*Doing what I really want*' indicator ($r = .14$; $p = .01$). Although the mean comparison between this indicator and the gender variable is not significant, it is worth noting that females identify a higher mean ($M = 2.25$ for females and $M = 1.97$ for males).

The *Economic situation* variable identifies significant differences only in expectations related to current studies, which is understood as the way for accessing a job that provides money to earn a living ($p = .00$). Young people without economic difficulties identify a higher mean ($M = 2.35$, being $M = 1.94$ to people with economic difficulties). Likewise, Pearson's coefficient identifies moderate positive and significant correlation on the indicators '*Accessing a job that provides money to earn a living*' ($r = -.12$; $p = .05$) and on '*Dedicating myself to what I really want, I will have to continue training after ending these studies*' ($r = -.12$; $p = .05$).

Discussion

Our results present us with a group of young people whose profile is described from a multidimensional perspective which considers numerous dimensions, variables, and factors related to personal features, educational issues, family, social and economic context, behaviour, etc. These factors, as well as the descriptive and inferential analysis applied here, seek to provide a contextual framework to further strengthen our knowledge and understanding of VET dropout rate, and the reasons for dropping out. In this regard, some questions were formulated: Which of these factors do these young people identify with? Do these factors

really impact their previous and current educational experiences and transitions? Moreover, if that is the case, what impact do these factors exert? Along this section, we are going to give an answer to these questions from theoretical framework of the student engagement.

Starting with the factors that these young people's dropout profiles identify, in accordance with different studies (Biemans et al., 2016; González & Porto, 2013; Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2013, 2017; Ritacco & Amores, 2016), these youngsters are characterised by heterogeneous dropout profiles that identify educational risk factors. For instance, disruptive behaviour, lack of study habits, lack of interest and motivation for studying, a high rate of failing years and repeating, bad educational experiences, negative perception of education and educational environments, just to name a few. The results of our study identify many of these risk factors on young people that agree with the description of a behavioural disengaged student profile. Results for the behavioural engagement dimension support the description of a young person's dropout profile, which is characterised by unmotivation, interpersonally disconnection, and disruptive behaviour in addition to other factors such as previous dropout pathways, leaving intentions, repeating grades, or being expelled from school. Hence, presumably, it is possible to assume the impact that a behavioural disengagement profile has on these young people's previous and current educational experiences and transitional processes. That is, it is possible to assume difficult adaptation on educational settings that could impact negatively on these young people's educational experiences and transitions since the moment that they could have difficulties in participating first in educational settings and later in work settings. According to Moreno Mínguez (2019, p. 99), this is an indicator of failed transition from education to work.

Despite these risk factors, based on the results of this study, these young people also identify positive factors that lead to changing educational conceptions and, presumably, to a positive impact on their current educational experiences and transitions, especially on their educational transitions.

The variables and factors that are involved in the different dimensions of the student engagement indicate how all of them, in correlation with other variables, can determine these young people's choices linked to their educational and labour transitions. Delving deeper into the analysis, pertaining to the engagement dimensions emphasise the

role PFI programmes play in changing young people's perceptions of educational environments. Despite their entry profile, these young people's perceptions become positive, becoming a good basis for their educational course. That is to say, it is possible to assume that factors involved in these engagement dimensions could be determinant in impacting positively on these young people's choices and, consequently, on their transitional processes.

This paper shows that, in general, within the framework of PFI programmes, young people like to go to these educational settings. They have a good perception of them and value in a positive way the supporting role that different educational agents (teachers, family and peers) play (González & Porto, 2013; Romero et al., 2012). These are relevant data, highlighting the influence these important contexts (family, school, and peers) have on these young people's engagement (Reschly & Christenson, 2019).

Likewise, they are motivated with respect to their current studies, seen as the way for them to improve their working conditions and job opportunities; further, they feel the need to continue to train in order to improve their working conditions and job opportunities. The role these factors play within these basic VET programmes could impact positively on youngsters' transitions, who improve their motivation, interest, involvement and personal commitment to their current studies and future expectations (Alegre et al., 2015; Azorín, 2019; Cedefop, 2016; Olmos & Mas, 2013; Prieto, 2015; Salvà-Mut, Quintana-Murci, & Desmarais, 2015).

Nevertheless, in line with other studies (Fredricks, Reschly, and Christenson, 2019; Moreno Mínguez, 2019), it is worth noting that some young people's profile factors, such as sociodemographic variables like gender, immigrant condition or economic status, become more significant in relation to these student engagement dimensions within the framework of the PFI programmes.

Based on the results of this study, gender could be a determinant success factor in young people's educational experiences and transitions. Females of this study were identified as having better motivation, interest, and expectations regarding their current studies and having fewer leaving intentions. This would seem to indicate that females show higher behavioural, emotional and cognitive engagement than males, who show more risk of disengagement, especially in both behavioural and cognitive dimensions. According to disengagement profiles, while

females could have better educational experiences and transitions due to better engagement trajectories, males could tend to have worse outcomes due to the difficulties the behavioural and cognitive disengagement profile mean to educational and transitional processes.

The economic situation is another determinant factor. In this case, young people without economic difficulties are identified as having a better predisposition for continuing their training. They recognise that they are receiving basic VET and realise that this is not enough so they should continue their training. This factor could be determinant for them to go further in their studies. This new conception about their need to continue training could be an example of the positive impact of these basic VET programmes on these young people's future educational and labour expectations and, presumably, on their transitions (Azorín, 2019; Zacarés & Llinares, 2006).

However, young people that have economic difficulties, although identified as being better motivated and more interested in their current studies as a way of attaining a job that can provide resources to improve their economic situation, are also identified as having lower educational and job expectations. This fact could explain their lower intentions of leaving their current studies but could be determinant for their future choices. According to this, we could say that this young people identify a cognitively and emotionally disengagement profile. That is, although they look engaged, it could be possible they decide not to continue on educational pathways once they finish their current studies in order to gain access to the job market as soon as possible. Nevertheless, it is worth highlighting that these basic VET programmes provide a low professional qualification and the risk of them being employed as unqualified labour is higher (Cedefop, 2016). Consequently, it could mean worse job opportunities for these young people in the longer term, an indicator of a failed school-work transition (Moreno Mínguez, 2019). In many cases, the economic difficulties factor meets the immigrant status factor. In this study, young people's immigrant status identifies them as being better motivated and interested in their current studies but also indicates lower educational and job expectations, a lower perception of their family support and a higher perception of difficulties in their peer relationships. These are clear descriptors of cognitively and emotionally disengaged student profile, so it is possible to assume the difficulties that this disengagement profile entails to these young people's choices

and educational and transitional processes, highlighting the difficulties related to family support and peer relationships (which are two critical contexts of engagement that are directly related to emotional dimension; Cedefop, 2016; Reschly & Christenson, 2019; Ryan et al., 2019; Serrano et al., 2013).

Peer relationships contribute to young people's socialisation, social support and social status (Ryan et al., 2019), which are crucial to educational and transitional processes since contribute to defining young people's identity, values and personal trajectories (Reschly & Christenson, 2019). Difficult peer relationships that immigrant young people of this study identify could lead us to assume difficulties on their educational and transitional trajectories.

Likewise, a lack of family support impact negatively on young people's social-emotional well-being, which is also crucial to successful educational and transitional processes (Ryan et al., 2019). Within the framework of this study, lack of family support is related to critical r such as precarious family economic situation that, in many cases, determines young people's choices. In line with other studies like Cedefop (2016), the lack of family support for young people's current studies and educational pathways is due to facts such as parents' lack of knowledge of the opportunities that training offers their children and their poor economic capacity. They should also be aware of getting further in which forces many of these young people to leave their studies in order to contribute to the family economy, as some of young people of this study say.

Based on the analysis, reflection and discussion of the results from our study, it is possible to assume that all these young people's dropout profile factors impact their previous and current educational experiences; this could be determinant in their educational and transitional processes.

In line with authors such as Fredricks et al. (2019, p. 41) and Wang and Amemiya (2019, p. 169), using an engagement-disengagement approach contributes to work on students' engagement trajectories and, presumably, on their educational and transitional processes (since it allows us to know which difficulties are related to students' disengagement profiles). The present work contributes to this understanding. Its interest and potential are the achievement of our results which, from a multidimensional analysis, identifies a group of personal, academic, behavioural, relational, affective-emotional and cognitive factors which, combined, could become determinant for young people's choices within the framework

of basic VET programmes. This would allow us to establish a descriptive reference framework from which to continue working on increasing the knowledge and understanding of these young people's profiles.

References

- Alegre, M.A., Casado, D., Sanz, J., & Todeschini, F.A. (2015). The impact of training-intensive labour market policies on labour and educational prospects of NEETs: evidence from Catalonia (Spain). *Educational Research*, 57(2), 151-167. doi:10.1080/00131881.2015.1030852.
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement from Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 13-29). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>.
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223-248. Retrieved from <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/444>.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2019). Promoting Students' Transitions to Successive VET Levels through Continuing Learning Pathways. *Vocations and Learning*, 12(2), 179-195. doi:10.1007/s12186-018-9203-5.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H., Nieuwenhuis, L., & Runhaar, P. (2016). Students' Learning Performance and Transitions in Different Learning Pathways to Higher Vocational Education. *Vocations and Learning*, 9(3), 315-332. doi: 10.1007/s12186-016-9155-6.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006 [Special Issue]. *Revista de Educación*, 1, 225-256.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I. Investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission (2015). *Education & training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. Brussels: European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf.
- Eurostat (2020). *Early leavers from education and training by sex*. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en.
- Fernández-García, A., García Llamas, J.L., & García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- Fredricks, J.A., Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 1-11). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>.
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M., & Brauer, S. (2019). Profiles of School Disengagement: Not All Disengaged Students are Alike. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 31-43). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>.
- Generalitat de Catalunya (2014). *Resolución ENS/1102/2014, de 21 de mayo, por la que se establecen los programas de formación e inserción*. DOGC núm. 6628, 22 de mayo de 2014.
- Generalitat de Catalunya (2015). *Resolución ENS/241/2015, de 9 de febrero, por la que se modifica la Resolución ENS/1102/2014*. DOGC núm. 6815, 20 de febrero de 2015.
- Generalitat de Catalunya (2017). *Los programas de formación e inserción*. Retrieved from http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/PFI_ES.pdf.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). Success and failure in educational careers: A typology. *Studia paedagogica*, 22 (2), 135-152. doi:10.5817/SP2017-2-8.
- González, M.T. & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicaciones de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia [Special Issue]. *Revista de Educación*, 0, 210-235. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Martínez, E. & Molina, E. (2017). Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados. *Profesorado*, 21(2), 191-211.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español*. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>.
- Moreno Mínguez, A. (2019). Lo que no dicen los estudios sobre las transiciones formativas-laborales de los jóvenes. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales. Transiciones al empleo*, 6, 95-104. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.86>.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. doi: 10.6018/rie.32.2.181551.
- Olmos, P. & Mas, O. (2013). Youth, academic failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(1), 78-93. doi:10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272.
- Olmos, P. & Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educación*, 53(2), 261-284. doi:10.5565/rev/educar.870.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2019). The Intersection of Student Engagement and Families: A Critical Connection for Achievement and Life Outcomes. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 57-71). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>.
- Ritacco, M. & Amores, F. J. (2016). Percepciones de los docentes y estudiantes implicados en el Programa de Cualificación Profesional

- Inicial (PCPI). Un estudio en la provincia de Granada acerca de la estructura, desarrollo y propuestas de mejora del programa. *Puls*, 39, 175-197.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A. Seco, M.,... Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(2), 4-21.
- Ryan, A.M., North, E.A., & Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 73-85). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>.
- Salvà-Mut, F., Quintana-Murci, E., & Desmarais, D. (2015). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low educational level in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 9-23. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106785.
- Salvà-Mut, F., Thomás-Vanrell, C., & Quintana-Murci (2016). School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 593-611. doi:10.1080/13676261.2015.1098768.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M., & Quintana-Murci, E. (2018). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis, *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 168-183. doi:10.1080/02601370.2017.1382016.
- Serrano, L., Soler, A., & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto valenciano de investigaciones económicas (IVIE). Retrieved from <http://www.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf>.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33. Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745/162>.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. *The Higher Education Academy*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf [consulta: 28-9-2017].
- Veiga, F.H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J.,... Pereira, T. (2012). *Student's engagement in school: a literature review*. Proceedings of ICERI2012 Conference 19th-21st November 2012,

- Madrid. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12427090.pdf>.
- Wang, M. & Amemiya, J. (2019). Changing Beliefs to Be Engaged in School: Using Integrated Mindset Interventions to Promote Student Engagement During School Transitions. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 31-43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00012-7>.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>.
- Zacarés, J.J. & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

Contact address: Patricia Olmos Rueda. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. E-mail: patricia.olmos@uab.cat

